

Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto InTRANS

di *Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari**

Riassunto

Le pratiche di natura riflessiva si sono recentemente affermate quali strumento per sostenere lo sviluppo professionale dei professionisti dell'educazione in chiave trasformativa. La riflessività rappresenta un importante dispositivo per supportare processi di cambiamento e di riforma attraverso la partecipazione, laddove la dimensione critica diviene la leva centrale per leggere, decostruire e ristrutturare la realtà, favorendo la possibilità di (ri)immaginare l'azione educativa al di là delle pratiche consolidate. Il presente contributo indaga il contributo potenziale che gli approcci di ricerca azione per lo sviluppo professionale potrebbero offrire all'attuazione sul campo della riforma del settore dei servizi e delle scuole destinate all'infanzia oggi in atto, a seguito dell'emanazione della legge 107/2015, favorendo la creazione di comunità di apprendimento interprofessionali che supportino la contaminazione istituzionale tra i servizi per l'infanzia destinati ai bambini da 0 a 3 anni e quelli per i bambini 3 a 6 nel settore dell'infanzia.

Parole chiave: coordinamento pedagogico territoriale, leadership distribuita, sistema integrato 0-6, pratiche riflessive, ricerca-formazione.

The role of territorial pedagogical coordination in supporting awareness to build the integrated 0-6 system: The in-service training carried out in the InTRANS project

Abstract

Reflective practices have recently gained ground as a tool for sustaining

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare: Lucia Balduzzi ha realizzato la stesura dei paragrafi 1 e 2; Arianna Lazzari ha realizzato la stesura dei paragrafi 3 e 4. Il paragrafo conclusivo (5) è frutto della stesura a più mani delle autrici.

the continuing professional development of educational professionals in a transformative perspective. Reflexivity represents an important device for supporting processes of change and reform through participation, whereby the critical dimension becomes the central lever for reading, deconstructing and restructuring reality, thus opening possibilities for (re)envisaging educational action beyond entrenched practice. The present article investigates the potential contribution that action-research-for-professional-development (*ricerca-formazione*) approaches could give to the grassroots implementation of the reform on the integrated 0-6 system in Italy (Law 107/2015; Law Decree 65/2017) by fostering the creation of inter-professional learning communities which support cross-cultural fertilization between 0-3 and 3-6 services within the ECEC sector.

Keywords: territorial pedagogical coordination, distributed leadership, integrated 0-6 system, reflective practices, training-research.

First submission: 06/09/2022, *accepted:* 08/04/2023

Available online: 25/07/2023

La funzione strategica del coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6

Le pratiche di natura riflessiva sono divenute strumenti di formazione professionale in diversi campi di applicazione socio-educativa e nella formazione degli insegnanti (Taylor, 2009; Fabbri, 2018, 2019, Perla & Vinci, 2021), sia a supporto dello sviluppo e alla sperimentazione di pratiche didattiche innovative (Rivoltella & Rossi, 2017; De Rossi, 2019; Perla, 2019; Perla, 2020; Rivoltella, 2021) sia rispetto allo spettro più ampio dell'affinamento di competenze pedagogiche e comunicative (Erdas, 1991; Fabbri, 1998, 2019; Vannini, 2012).

Ispirati in via prioritaria dalle teorizzazioni di Dewey (1933) e, successivamente, di Schön (1983, 1987), gli studi sulla riflessività in campo educativo si sono orientati sia all'analisi della relazione fra le prassi educative routinarie e quelle intenzionalmente orientate, supportate appunto da una azione attiva e costante di connessione fra teoria e prassi – di ispirazione prevalentemente deweyana – sia allo sviluppo di strumenti di riflessione sulle prassi e nel corso delle prassi – derivate maggiormente dal secondo autore (William & Grudnoff, 2011). Facendo riferimento prevalentemente al secondo filone di ricerche il presente testo ha come scopo quello di indagare il possibile contributo di percorsi di ricerca formazione orientati a sostenere la riflessività in gruppi di lavoro educativi al fine di supportare i processi di riforma

del settore dei servizi e delle scuole destinate all'infanzia oggi in atto (Balduzzi & Lazzari, 2018).

Già dagli inizi degli anni '70, infatti, gli studi di Argyris e di Schön (1974) teorizzavano che le “teorie in azione” prodotte dai diversi attori coinvolti in processi di cambiamento istituzionale fossero centrali per orientare i processi di riforma. In particolare, per rendere più solidi ed efficaci le azioni di cambiamento, il personale a cui sono demandate le funzioni di leadership istituzionale necessitano, in questa prospettiva, di acquisire specifiche e aggiornate conoscenze e abilità (normative, strumentali, tecnologiche, ...) ma soprattutto di elaborare nuove “teorie di azione” le quali, sempre secondo Schön (1983) si co-costruiscono proprio a partire dall'utilizzo di strategie riflessive che si concentrano sull'analisi e sulla valutazione delle prassi già in essere in una prospettiva di miglioramento e cambiamento. Schön non solo evidenzia la necessità di innescare processi riflessivi a supporto della costruzione di nuove teorie capaci di guidare le azioni di cambiamento e di riforma, ma sottolinea come tali processi di analisi si realizzino nel modo più efficace se attivati all'interno dei contesti di lavoro, laddove le pratiche vengono messe in atto e realizzate in risposta alle necessità e alle situazioni che via via si presentano nella quotidianità (1983). La centralità del posizionamento di educatori, insegnanti e ricercatori entro il contesto di lavoro dei soggetti in formazione è confermata in diverse sedi, soprattutto nelle ricerche che si sono occupate della formazione degli insegnanti (Mezirow, 2003; Fabbri, 2018, 2019).

In linea con questo quadro teorico, la riflessività rappresenta un importante dispositivo per supportare il cambiamento attraverso la partecipazione (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018; Romano, 2021), in una prospettiva emancipatoria, ove la dimensione critica diviene la leva centrale per leggere, decostruire e ristrutturare la realtà, formulare nuove ipotesi atte a modificare i contesti (Fabbri, 2018; Fabbri & Romano, 2019; Romano & Bosco, 2022).

La necessità di strumenti di natura riflessiva, ancorate alle prassi agite entro specifici contesti di lavoro, viene richiamata non solo in letteratura ma anche nei documenti ufficiali della Commissione Europea che in diversi sedi ne richiama l'efficacia e la necessità anche nella formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti. Tali posizioni sono evidenziate anche rispetto al contesto dell'educazione dell'infanzia. Il *Final Report* del gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia della commissione europea che, nel 2020, che si è concentrato proprio sul tema del sostegno alla professionalizzazione in servizio del personale educativo che opera nei servizi 0-6, in relazione alla formazione continua del personale educativo evidenzia alcune caratteristiche che la dovrebbero contrassegnare a partire dalle evidenze di ricerca e dall'analisi delle buone prassi già realizzate a livello europeo. In

diversi passaggi il testo mette in luce la necessità che la formazione in servizio sia percepita, da parte degli operatori, come uno strumento indirizzato ad ottenere tangibili ricadute sul proprio lavoro, siano esse finalizzate al miglioramento professionale, dell'offerta educativa, in modo da incidere positivamente sui bambini e sulle loro famiglie (European Commission, 2020). Tali obiettivi si raggiungono più efficacemente laddove i percorsi formativi sono supportati, oltre che dalla presenza di formatori, dal contributo pedagogico di coordinamento o di una leadership capace di sostenere, anche a livello di sistema, i processi attivati in sede formativa. Il documento, inoltre, sottolinea come siano soprattutto i percorsi formativi di natura trasformativa e riflessiva quelli più efficaci, specie quando utilizzano strumenti quali la promozione di riflessività individuale e di gruppo, metodologie osservative, riflessive e partecipate tipiche, ad esempio, dei percorsi di ricerca/azione o di ricerca formazione e, infine, richiama l'ulteriore obiettivo di essere orientata alla costruzione di comunità di apprendimento.

Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nella costruzione del sistema integrato 0-6: le coordinate istituzionali

L'approccio teorico e metodologico di indirizzo per la formazione in servizio sinteticamente richiamato appare particolarmente appropriato per supportare i processi di trasformazione e riforma oggi in atto nel contesto dei servizi e delle scuole dell'infanzia introdotti dalla recente normativa.

Il Decreto Legislativo 65/2017, emanato in ragione della delega prevista dalla legge 107/2015 (commi 180-181, lettera e), ha sancito l'istituzione del 'Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni' e il definitivo superamento del "sistema diviso" (*split system*), che ha precedentemente caratterizzato la governance dei servizi per l'infanzia nel nostro Paese. Fino all'istituzione del nuovo assetto istituzionale, i servizi educativi rivolti ai bambini da 0 a 3 anni (prevalentemente i *nidi d'infanzia*) ricadevano sotto la responsabilità del Ministero del Lavoro e degli Affari Sociali quali 'servizi a domanda individuale' (Legge 1044/1971) – pertanto la loro istituzione e regolamentazione era demandata alle Regioni e agli Enti Locali – mentre quelli rivolti ai bambini da 3 ai 6 anni (la *scuola dell'infanzia*) ricadevano sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione (Legge 444/1968) quali parte integrante del sistema scolastico nazionale.

Il nuovo assetto ha introdotto di fatto una situazione di corresponsabilità dei servizi 0-6 tra Stato ed Enti Locali: infatti, con D. Lgs. 65/2017, è responsabilità del Ministero dell'Istruzione (dunque dello Stato) l'indirizzo, il coordinamento e la promozione della diffusione di nidi e scuole dell'infanzia

a livello nazionale poiché tale Ministero definisce e gestisce lo stanziamento dei finanziamenti (tramite il *Piano di Azione Pluriennale*)¹, mentre spetta ancora alle Regioni il compito più specifico di programmare l'offerta dei servizi 0-3 e quello di sviluppare – in concerto con gli Uffici Scolastici Regionali – gli interventi sul piano *infrastrutturale e pedagogico* per consentire la piena realizzazione del sistema integrato 0-6 in relazione alle specifiche esigenze dei territori di riferimento. Questo passaggio è di particolare importanza poiché è quello che sancisce, di fatto, il regime di corresponsabilità: con esso, si riconosce e sostiene la possibilità di accordi e intese fra le Regioni, gli Uffici Scolastici Regionali e le rappresentanze degli Enti Locali (ANCI) su base territoriale, in modo che siano questi enti e istituzioni a promuovere gli interventi necessari per il supporto al sistema. Tra le differenti azioni individuate a livello ministeriale a sostegno del sistema 0-6 una delle più significative è quella che coinvolge il *Coordinamento Pedagogico Territoriale* (CPT), accreditato da più autori come lo strumento di leadership fondamentale a garanzia della qualità dei servizi e delle scuole dell'infanzia, grazie al ruolo e alla funzione da essi svolta di raccordo pedagogico in una prospettiva di continuità educativa, inclusione e supporto ai bambini e alle loro famiglie e di gestione dei gruppi di lavoro (Balduzzi, 2018, 2021a; Bondioli & Savio, 2018; Balduzzi & Lazzari, 2018, Balduzzi, Falcinelli, Picchio, in corso di stampa).

La nuova normativa ha di fatto delineato un assetto di governance che può essere definita multilivello, entro il quale il coordinamento pedagogico territoriale assume un ruolo strategico per due ragioni l'una di natura istituzionale e l'altra pedagogica: da un lato esso è in grado, dato il suo radicamento nei territori, di connettere le azioni di programmazione regionale dell'offerta di servizi 0-6 con i reali bisogni emergenti nelle singole comunità locali (Stancarone, 2021); dall'altro esso può offrire un supporto professionale ad educatori e insegnanti, favorendo occasioni di formazione congiunta, di scambio e riflessione sulle prassi educative, di co-progettazione e sperimentazione di azioni innovative che coinvolgano in modo trasversale operatori afferenti a diversi servizi e soggetti gestori (Balduzzi & Lazzari, 2018, Balduzzi 2021a). Il ruolo chiave del coordinamento a supporto del processo

¹ Il Piano di azione pluriennale mette a disposizione ogni anno risorse finanziarie che le Regioni, attraverso la loro programmazione, destinano agli enti locali per: a) interventi di nuove costruzioni, ristrutturazione, messa in sicurezza, risparmio energetico di edifici pubblici che accolgono scuole e servizi per l'infanzia; b) finanziamento di spese di gestione delle scuole e dei servizi educativi per l'infanzia, per abbassarne i costi per le famiglie e migliorarne l'offerta; c) interventi di formazione continua in servizio del personale educativo e docente e la promozione dei coordinamenti pedagogici territoriali. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/piano-di-azione.html>.

di costruzione del sistema integrato 0-6 era già richiamato nella nota MIUR 404/2018², nella quale si afferma che la sua istituzione, laddove non ancora presente, va considerata un vero e proprio obiettivo prioritario per il sistema stesso:

Il coordinamento pedagogico è chiamato a svolgere funzioni di orientamento pedagogico, di sostegno allo sviluppo della rete di tutte le strutture del sistema “zero-sei”, di progettazione della formazione continua in servizio del personale, di collaborazione con le Università [...]. Promuove ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica, fornisce consulenza e supervisione professionale, con un focus mirato anche al funzionamento pedagogico dei poli per l'infanzia (MIUR, 2018, p. 6).

La nota, ancora, riconosce ai CPT anche la funzione di messa in rete della *pluralità dei soggetti gestori*, afferenti sia al settore *pubblico* (scuole dell'infanzia statali, nidi e scuole dell'infanzia comunali) sia al settore *privato paritario* (scuole dell'infanzia e sezioni primavera gestite dalla FISM, nidi e servizi 0-6 gestiti dal privato sociale, servizi del privato for profit). Tale connessione fra soggetti diversi è evidentemente fondamentale per avviare, in ciascuna Regione, un tavolo di confronto inter-istituzionale in cui siano rappresentati i diversi stakeholders responsabili della realizzazione del sistema integrato 0-6, sia sul piano della governance (amministratori locali e regionali) sia su quello della gestione dei servizi educativi e scolastici (componente statale, comunale e del privato sociale/paritario). L'attivazione e il mantenimento di tavoli di confronto viene identificata, anche a livello ministeriale, come la scelta metodologica auspicabile per avviare un dialogo partecipato capace di attivare le competenze di sistema necessarie all'integrazione (Manini, 2005; Urban et al., 2012) e che, proprio a partire dall'identificazione delle modalità operative del Coordinamento Pedagogico Territoriale, si rendano in grado di rispondere ai bisogni e attivando le risorse presenti in ciascuna realtà:

Il decreto affida la promozione di tali strutture alle Regioni sulla base di intese con gli Uffici scolastici regionali e le rappresentanze degli Enti locali, valorizzando le risorse professionali disponibili all'interno del sistema integrato e salvaguardando peculiarità, identità, modelli organizzativi. A tal fine è opportuno compiere una ricognizione delle iniziative di raccordo territoriale esistenti e avviare protocolli operativi a livello regionale e locale con i quali definire modalità di rapporto, compiti,

² Attuazione del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni". Primi orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.404+del+19+feb-braio+2018/a15c0ca4-8e58-4c51-94c0-da5635f0b9d6?version=1.1>.

responsabilità amministrative e pedagogiche, risorse umane e finanziarie disponibili per l'attivazione del coordinamento pedagogico territoriale. (MIUR, 2018, p. 6)

In alcune realtà il coordinamento pedagogico nel settore comunale e privato paritario è presente e consolidato, specie nelle regioni che storicamente hanno investito in tal senso (fra le quali Emilia Romagna, Toscana e Lombardia)³ e, a livello nazionale, esso è in via di istituzione e diffusione in modo abbastanza diffuso. La situazione è invece ben diversa nel comparto statale, nel quale tale figura tende ad essere assente, se non in rare sperimentazioni recentemente avviate utilizzando l'organico di potenziamento (Cerini, 2017). Pur con anche significative differenze, la professionalità ed il ruolo delle figure di coordinamento pedagogico si sono andate via via definendo e delineando in un confronto costante con le caratteristiche (istituzionali ed organizzative ma anche pedagogiche ed educative) dei contesti prevalentemente del comparto non statale (pubblico e privato), dando vita a modellistiche di coordinamento rispondenti ai bisogni, alle risorse, alle domande più vicine a tali realtà. Stante tale situazione, se sul piano politico la nota sottolinea l'urgenza di un intervento istituzionale a partire dall'istituzione di tavoli di confronto che consentano ai diversi interlocutori istituzionali di conoscersi e condividere le iniziative di raccordo già in essere, su quello pedagogico ed educativo emerge ancora la contestuale urgenza di avviare percorsi di ricerca e formazione volti a supportare anche le scuole statali nell'individuazione di possibili 'modelli di coordinamento' che ne rappresentino le specificità, i modelli organizzativi e l'identità pedagogica specifica della scuola dell'infanzia a gestione statale. Come affermato in altra sede, "non si tratta di mutuare acriticamente il modello di coordinamento pedagogico che i Comuni e gli enti del Privato Sociale hanno costruito nel tempo", quanto piuttosto di "riflettere su una possibile visione di coordinamento" propria delle scuole dell'infanzia statali, "anche in risposta alle differenti richieste sociali e istituzionali" (Balduzzi, 2021b; Balduzzi & Lazzari, 2018, p. 108). Un esempio fra tutti di tale specificità è dato dalla necessità che il coordinamento pedagogico dialoghi anche con la scuola primaria, prevalentemente a gestione statale, con cui la scuola dell'infanzia statale condivide spesso spazi,

³ Per una disamina sull'evoluzione del coordinamento pedagogico territoriale nella Regione Emilia-Romagna si veda la pubblicazione curata dall'Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza (2007) *'Dal Coordinatore al Coordinamento. Il coordinatore pedagogico nei servizi per la prima infanzia a gestione pubblica e privata dell'Emilia-Romagna'*: <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/guide/quaderni-del-servizio-politiche-familiari-infanzia-e-adolescenza/12.-dal-coordinatore-al-coordinamento>.

organizzazione di gestione, leadership (Stancarone, 2021; Cerini, 2017). Rispetto a quest'ultimo punto, la Nota suggerisce di coinvolgere nei processi di (ri)definizione e avvio dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali

le migliori professionalità presenti nel sistema scolastico statale, con riferimento specifico ai docenti delle scuole dell'infanzia, nell'ambito della valorizzazione della professionalità e delle figure intermedie auspiccate dalla legge n. 107/2015 (organico di potenziamento per progetti territoriali, figure di collaborazione interne alle scuole, formazione in servizio anche in rete) (MIUR, 2018, p. 6-7).

L'Atto di Indirizzo Politico-Istituzionale del MIUR (2021)⁴, di recente emanazione, suggerisce un ulteriore scenario realizzabile affinché il coordinamento pedagogico possa trovare un proprio spazio ed una propria identità nelle scuole dell'infanzia statali. Tale possibilità fa riferimento all'identificazione di figure di *'middle management'*, la cui expertise è caratterizzata da competenze pedagogiche e organizzative e il cui ruolo prevede la delega formale – da parte del dirigente scolastico – alla gestione di attività complesse di coordinamento e indirizzo. A partire da questi presupposti, è possibile inquadrare le funzioni di coordinamento attribuite alle *'figure di sistema'* che operano all'interno del comparto statale facendo riferimento non tanto al *'modello reticolare'* – che contraddistingue il coordinamento pedagogico nei servizi per l'infanzia comunali (Musatti, Mayer, Braga, 2003; Gariboldi et al., 2013) – quanto piuttosto al modello della *'leadership pedagogica distribuita'* che prevede la presenza, all'interno degli stessi istituti scolastici, di figure di leadership intermedia il cui ruolo è quello di sostenere e orientare la riflessione sulle prassi educative a partire da una visione pedagogica condivisa a livello di istituto (Fonsen & Soukainen, 2015).

Secondo la teoria della leadership pedagogica, la leadership deve essere costruita a partire dalla funzione principale dell'istituzione in cui si colloca. Infatti, l'ingranaggio principale che muove il motore della leadership pedagogica è costituito dall'insieme di valori, discussioni riflessive e lavoro formativo che porta il gruppo educativo ad elaborare una visione condivisa. Ciò richiede che tutti i componenti del gruppo di lavoro abbiano una conoscenza sufficiente rispetto a cosa si intende per qualità pedagogica. Abbiamo bisogno di leaders e insegnanti adeguatamente formati sul piano pedagogico, in modo che essi possano promuovere la co-costruzione di una visione condivisa di qualità pedagogica specifica per i servizi educativi rivolti all'infanzia. Inoltre, queste figure dovrebbero avere competenze di tipo gestionale e organizzativo, in modo da poter orientare e sostenere i gruppi di lavoro nel

⁴ Cfr. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreto%28R%29.0000002.04-01-2021.pdf/ae043ea2-8130-e3a4-f7ee-0a3bf096f01f?t=1609786965292.

processo di ‘attuazione’ di tale visione pedagogica condivisa sul piano delle prassi educative (Fonsen & Soukainen, 2015; p. 214 – *traduzione degli autori*).

Facendo riferimento ai recenti orientamenti normativi sul sistema integrato e prendendo spunto da un’analisi critica della letteratura internazionale sul tema del coordinamento e della leadership pedagogica, diviene evidente come oggi esistano diversi bisogni formativi cui è necessario dare risposta se si intende sostenere e dare corpo al processo di co-costruzione di una visione condivisa 0-6, tanto auspicata dalla riforma proprio perché ritenuta assolutamente necessaria per la sua realizzazione.

In primo luogo, si avverte l’urgenza di creare uno spazio di confronto intenzionalmente rivolto a ‘*figure di sistema*’: *coordinatori pedagogici* – comunali o del terzo settore – e insegnanti di scuola dell’infanzia statale che ricoprono ruoli di ‘middle management’ in quanto *funzioni strumentali continuità* all’interno di Istituti Comprensivi (IC) o Circoli Didattici (CD). Da una prima ricognizione delle iniziative formative in corso rispetto al tema della continuità e del sistema integrato 0-6 ci siamo infatti resi conto che esistevano già sul territorio nazionale diverse esperienze volte a promuovere la formazione congiunta di educatori e insegnanti afferenti a diversi soggetti gestori (Magrini & Traquandi, 2018), ma che tali esperienze non prevedevano il coinvolgimento diretto di quelle ‘figure di sistema’ che di fatto già svolgono funzioni di coordinamento e indirizzo rispetto alla progettualità pedagogica di nidi e scuole dell’infanzia.

In secondo luogo, abbiamo rilevato come il tema della continuità educativa continuasse ad essere affrontato – all’interno dei percorsi formativi rivolti ad educatori e insegnanti – in una prospettiva prevalentemente ‘localistica’ in cui le buone prassi attivate in determinati contesti faticavano ad uscire dai confini istituzionali che avevano generato tali sperimentazioni o progettualità (Balduzzi & Lazzari, 2018; Balduzzi, 2021b).

Infine, abbiamo riscontrato che sono ancora estremamente rari, ad oggi, percorsi formativi specificatamente rivolti a valorizzare la professionalità delle insegnanti di scuola dell’infanzia statale motivate ad intraprenderli – in qualità di funzioni strumentali continuità – e che non vi sono percorsi specifici orientati alla progettazione e sperimentazione di azioni di ridefinizione della continuità educativa, in linea con la nuova cornice pedagogica e istituzionale delineata dalle Linee Guida 0-6 (MIUR, 2020)⁵. Lo stesso documento, emanato dalla Commissione per il Sistema Integrato lo scorso dicembre, risultava poco conosciuto e diffuso nella realtà degli Istituti Comprensivi e Circoli Didattici statali. Alla luce del dibattito politico e pedagogico che ha

⁵ <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>.

accompagnato la riforma sull'istituzione del sistema integrato (L. 105/2015; D. Lgs. 65/2017) e dell'ampio processo di consultazione nazionale che ha fatto seguito all'emanazione delle Linee Pedagogiche 0-6⁶ questo divario ci è sembrato particolarmente rilevante.

La formazione in servizio di 'figure di sistema' come catalizzatore di cambiamento: il progetto InTrans

A partire da tali considerazioni il gruppo di ricerca sulle Politiche Educative per l'Infanzia, afferente al centro CREIF del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna (UNIBO)⁷, ha deciso di avviare un percorso di formazione rivolto a '*figure di sistema*' (*coordinatori pedagogici, funzioni strumentali continuità, dirigenti scolastici*) in servizio presso nidi, scuole dell'infanzia e servizi 0-6 presenti sul territorio della Regione Emilia-Romagna.

Il corso è stato finanziato con i fondi legati al progetto europeo Erasmus+ KA3 InTrans, finalizzato alla promozione di sperimentazione, su ampia scala, di pratiche di continuità educativa volte a migliorare le esperienze dei bambini e delle loro famiglie nel momento del passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia in prospettiva inclusiva⁸. Le attività intraprese dal gruppo di ricerca UNIBO all'interno del progetto InTrans prevedono il coinvolgimento di decisori politici e 'figure di sistema' su un duplice versante: quello della

⁶ Esiti consultazione: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/Analisi%20dati%20consultazione%20Linee%20pedagogiche%200-6.pdf>.

⁷ <https://centri.unibo.it/creif/it/ambiti-di-interesse/gruppo-di-ricerca-politiche-educative-per-l-infanzia>.

⁸ Finanziato attraverso l'Azione Chiave 3 del Programma Erasmus+ 'Cooperazione transnazionale per lo sviluppo di politiche innovative sul tema dell'inclusione sociale attraverso l'educazione e la formazione e la gioventù', il progetto InTrans promuove la sperimentazione, su ampia scala, di pratiche di continuità educativa volte a migliorare le esperienze dei bambini e delle loro famiglie nel momento del passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia. A questo scopo le attività finora portate avanti all'interno del progetto hanno previsto il coinvolgimento di decisori politici e figure di coordinamento su un duplice versante: quello della policy advocacy e quello della formazione in servizio delle figure di sistema che operano nel settore 0-6. Il progetto, coordinato dal VBJK – Centre for Innovation in the Early Years (Gent, Belgio) vede coinvolti, sul versante italiano, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e la Regione Emilia-Romagna (partner associato): l'unità di ricerca italiana è composta da Arianna Lazzari, Lucia Balduzzi e Martino Serapioni. Gli esiti del progetto pubblicati in lingua italiana sono reperibili sul sito: <https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/politiche-educative-per-l-infanzia> 7 Lo studio di caso italiano nella sua versione integrale in lingua inglese è consultabile in open access al link: www.issa.nl/sites/default/files/u794/InTrans%20Policy%20Baseline%20Report%20-%20ITALY.pdf.

policy advocacy e quello della *formazione in servizio*. Sul primo fronte di ricerca e di intervento sono stati avviati, a livello regionale, una serie di incontri di consultazione con decisori politici, dirigenti tecnici e rappresentanti di associazioni professionali orientati a identificare punti di forza e di debolezza nei processi di implementazione della riforma sul sistema integrato 0-6. Rispetto al secondo versante, è stato avviato, a partire da marzo 2021, il corso ‘*Promuovere la continuità educativa all’interno del sistema integrato 0-6*’⁹ con l’intento di dare risposta ai bisogni formativi precedentemente rilevati, contribuendo così a supportare i processi di implementazione della riforma attraverso la promozione di sperimentazioni promosse e concertate ‘dal basso’. Per questa ragione, le attività realizzate all’interno di percorso formativo UNIBO rispondevano ad un triplice obiettivo:

- promuovere occasioni di confronto e riflessione congiunta tra professionisti afferenti a diversi enti gestori per favorire la co-costruzione di un terreno pedagogico comune;
- offrire ai corsisti strumenti operativi utili per progettare (e realizzare) in modo congiunto percorsi di continuità volti ad incrementare, in modo trasversale, la qualità dell’offerta educativa e la partecipazione di bambini e famiglie in prospettiva inclusiva nei momenti di passaggio dal nido alla scuola dell’infanzia;
- promuovere l’implementazione di micro-sperimentazioni territoriali a partire dalle quali sia possibile dare avvio a tavoli di lavoro congiunti e accordi inter-istituzionali a livello locale.

Al corso hanno partecipato ‘figure di sistema’ afferenti ai diversi soggetti gestori: la maggioranza delle presenze proveniva dalla scuola dell’infanzia statale (32 partecipanti) seguita dal comparto comunale (12 partecipanti) e paritario (6 partecipanti). L’organizzazione del corso ha previsto sia sessioni in plenaria sia sessioni di lavoro parallele, durante le quali i corsisti sono stati suddivisi in gruppi definiti in base alla provenienza territoriale (tutte e 9 le province della Regione-Emilia-Romagna risultavano rappresentate con almeno 2 tipologie di enti gestori).

Le attività formative proposte all’interno del corso si sono articolate su tre assi, prevedendo un’alternanza tra incontri di matrice prevalentemente teorica-metodologica – incentrati sull’analisi di documenti normativi e sulla discussione degli esiti di studi e ricerche insieme ai corsisti – e incontri di matrice prevalentemente pratico-riflessiva – che hanno coinvolto i corsisti in

⁹ La descrizione dettagliata della proposta formativa è stata diffusa attraverso le scuole polo per la formazione della Regione Emilia-Romagna: www.ic3modena.edu.it/promuovere-la-continuita-educativa-allinterno-del-sistema-integrato-0-6_proposta-formativa-unibo-rivolta-dirigenti-scolastici-e-docenti-che-coadiuvano-i-dirigenti/.

attività di apprendimento tra pari (lavori di gruppo) e in momenti di confronto con esperti di settore (lezioni-testimonianza)¹⁰.

Rispetto al primo asse, sono stati analizzati i riferimenti normativi e pedagogici che fanno da sfondo al sistema integrato 0-6 per arrivare a delineare, insieme ai corsisti, una cornice istituzionale e pedagogica di riferimento condivisa e costruire un lessico comune. Relativamente al secondo asse, sono state presentate ai corsisti alcune esperienze pilota – connesse ai temi della continuità educativa e del coordinamento pedagogico – che potessero fungere da fonte di ispirazione per la progettazione di micro-sperimentazioni pensare a partire dai bisogni e dalle risorse territoriali rilevate da ciascun gruppo di lavoro. Rispetto al terzo asse, sono stati forniti ai corsisti metodologie e strumenti che potessero supportarli nei gruppi di lavoro territoriali che avevano come ‘compito’ quello di elaborare le tali sperimentazioni (*project work*) per poi, successivamente, implementarli in ciascun contesto territoriale. I progetti di sperimentazione sono stati presentati da ciascun gruppo di lavoro agli altri corsisti e agli esperti che erano stati protagonisti delle ‘lezioni-testimonianza’ nei precedenti incontri, in modo che ciascuno potesse ricevere *feed-back* non solo da parte dei docenti UNIBO responsabili del corso ma anche dagli altri corsisti e dagli altri esperti del settore, valorizzando con quest’ultimo passaggio l’aspetto dell’*advocacy* politica che, nel corso, era connesso a quello formativo.

Infine, a cinque mesi dalla conclusione del corso, sono stati realizzati due focus group di *follow up* che avevano come obiettivo quello di verificare l’implementazione delle sperimentazioni, di affrontare le eventuali difficoltà riscontrate in sede attuativa così come i principali fattori di successo delle progettazioni elaborate durante il corso di formazione.

Le sperimentazioni attuate: percorsi intrapresi, criticità e sfide

L’analisi dei *project work* realizzati ha messo in luce come i gruppi di lavoro abbiano orientato in modo differente le proprie progettualità in base alle caratteristiche dei territori e dei contesti istituzionali nei quali i corsisti

¹⁰ Hanno contribuito al corso in qualità di relatori su invito: Gino Passarini (Responsabile del Servizio Politiche sociali e socio-educative della Regione Emilia-Romagna e membro della Commissione Sistema Integrato 0-6 del MIUR), Laura Donà (Coordinatrice Gruppo Regionale infanzia DG-USR Veneto e Componente Gruppo Infanzia e Sistema Integrato 0-6 della Regione Veneto), Filomena Massaro e Daniele Barca (dirigenti scolastici responsabili di due Scuole Polo per la Formazione, rispettivamente IC12 di Bologna e IC3 di Modena), Daniele Chitti (responsabile del Servizio Infanzia del Comune di Imola).

operano, cercando dunque di rispondere ai bisogni che durante l'analisi effettuata anche in sede formativa emergevano come più urgenti o più significativi. Nelle differenze, emerge però una costante rispetto al piano metodologico con cui i diversi *project work* sono stati pensati e poi realizzati: una duplice attenzione sul piano dei processi da attivare e su quello delle azioni da intraprendere. Tali piani, infatti, sono stati costantemente mantenuti fortemente in connessione, in modo che ciascuna azione si orientasse al coinvolgimento e alla partecipazione a ogni livello di tutti i soggetti pubblici e privati potenzialmente implicati nelle azioni da implementare.

Rispetto al piano dei processi, le tre direttrici di lavoro individuate si sono indirizzate al potenziamento delle esperienze già in essere, ad esempio nel rafforzare i gruppi di lavoro inter-istituzionali laddove presenti, nel sostenere esperienze di formazione integrata fra educatori e insegnanti anche di diversi enti gestori, nel ripensare e consolidare i percorsi di continuità educativa già esistenti e che, in alcuni casi, avevano assunto una connotazione più burocratica che di contenuto. In particolare, emerge come punto centrale la necessità di lavorare sul coinvolgimento dei genitori nelle azioni indirizzate ad aggiornare percorsi e strumenti per la continuità educativa, collaborazione ritenuta necessaria sia nella prospettiva di includere maggiormente nella vita di scuole e servizi le famiglie, soprattutto quelle straniere o in situazioni di fragilità economica e sociale, sia in un'ottica di *advocacy* politica congiunta da rivolgere a dirigenti scolastici e amministratori pubblici.

Una seconda direzione di intervento presente nei *project work* è attinente alla costituzione di nuove iniziative sui propri territori, orientate anch'esse all'attivazione di reti inter-istituzionali e alla promozione di percorsi di continuità educativa sia orizzontale sia verticale (famiglie/nido; nido/infanzia). In particolare, risulta necessario in molti contesti rivedere le pratiche e gli strumenti utilizzati nei progetti di continuità educativa (documentazione, schede di passaggio, visite ai servizi/scuole, incontri educatori/insegnanti, accompagnamento dei bambini nei primi giorni di scuola...) poiché riconosciuti come obsoleti o non pienamente rispondenti al nuovo assetto pedagogico introdotto dai documenti di riferimento per il sistema integrato (Linee pedagogiche 0-6 e Orientamenti 0-3).

In corso di realizzazione dei *project work*, nonostante le valutazioni positive e la soddisfazione espresse dai corsisti, si sono presentati intoppi e criticità su diversi fronti. Quelle più significative si sono verificate laddove sono venuti a mancare il riconoscimento ed il supporto della dirigenza (scolastica e politica): in questi casi si sono riscontrate difficoltà nel coordinare le azioni dei singoli, troppo spesso demandate alla sola disponibilità personale degli insegnanti e degli operatori 'volenterosi', già coinvolti nei progetti di continuità educativa. In particolare è la figura del dirigente scolastico ad

apparire un elemento chiave per il successo delle azioni intraprese soprattutto rispetto alla loro diffusione fra tutto il personale scolastico e al consolidamento, specie laddove si è presentata una certa discontinuità nella presenza del personale a causa del *turn over* di insegnanti ed educatori o della stessa dirigenza. Un ulteriore elemento di criticità è individuale nella pluralità di culture pedagogiche e organizzative dettata dalla compresenza di un alto numero di enti gestori che insistono sullo stesso territorio: se da un lato essa può rappresentare una ricchezza rispetto allo scambio di visioni e prassi educative, dall'altro si tendono ancora a scontare gli anni di isolamento e di scarsa abitudine alla cooperazione che hanno contraddistinto non solo lo *split system* ma anche alcuni sviluppi territoriali (ad esempio, in aree in cui sono del tutto assenti scuole dell'infanzia statali anche negli istituti comprensivi o in altre in cui si trovano nidi a gestione diretta comunale a fronte di una pluralità di enti gestori di scuole dell'infanzia). In sintesi, il tema della commitment e della leadership sono risultati essere quelli maggiormente sensibili e impattanti rispetto alla realizzazione delle sperimentazioni che hanno però trovato nelle reti create durante il percorso formativo un valido sostegno, supportato anche dalla presa di consapevolezza del senso profondo del processo culturale ed educativo introdotto dalla riforma del sistema 0-6 e dalle sue potenzialità rispetto allo sviluppo e al benessere di bambine e bambine e delle loro famiglie. La consapevolezza maturata, forte anche nelle nuove competenze acquisite, ha sostenuto i corsisti nelle fasi di presentazione dei progetti e in quelle legate alle necessarie mediazioni e aggiustamenti in sede di realizzazione, aumentando da un lato l'autostima dei professionisti dall'altro la loro capacità di offrirsi quali interlocutori privilegiati e credibili non solo agli occhi dei genitori coinvolti ma anche della dirigenza scolastica e degli amministratori politici di riferimento.

Riflessioni conclusive e possibili piste di lavoro per il futuro

Rileggendo gli esiti del percorso formativo illustrato in questa sede¹¹ alla luce della recente letteratura di riferimento è possibile identificare due livelli di esiti che risultano particolarmente interessanti in questa sede. Il primo, di ordine metodologico, è connesso all'individuazione dei fattori che hanno contribuito in modo determinante alla riuscita del progetto e che pertanto potrebbero essere considerati quali presupposti per la realizzazione di esperienze simili in altri contesti. Il secondo, di ordine contenutistico, è legato

¹¹ Gli estratti testuali presentati in questa sezione sono tratti dalle risposte al questionario di valutazione somministrato ai corsisti al termine del percorso formativo.

alle direzioni delle sperimentazioni progettate e realizzate dai corsisti nei diversi contesti di lavoro.

Rispetto al primo gruppo di esiti, si conferma che la scelta di adottare strategie formative di matrice riflessiva, incentrate sull'apprendimento tra pari all'interno dei gruppi di lavoro territoriali, ha contribuito a sostenere il protagonismo di tutte le figure coinvolte nel percorso di sviluppo professionale intrapreso, valorizzando l'agentività di ciascun soggetto nel promuovere processi di cambiamento all'intero del proprio contesto istituzionale (Terzi, 2021), come riportano gli stessi partecipanti:

'Fortemente stimolante il confronto continuo e la possibilità di esplorare visioni della scuola nuove e motivate al cambiamento. Questo confronto continuo mi ha permesso di esplorare nuove strade e la possibilità di costruire un percorso educativo possibile all'interno del mio istituto.' [FS_IC_provRE]

'La cornice pedagogica dichiarata in maniera comune, le tante esperienze in corso presentate, il progetto da elaborare insieme... favoriscono rotte di avvicinamento a partire dallo scambio di mail, dalla segnalazione di eventi e dalla costruzione di nuove iniziative insieme' [CP_comCS]

La riflessività all'interno dei gruppi di lavoro è stata fortemente stimolata e sostenuta (ma non indirizzata a priori) tramite la presentazione di prospettive teoriche che mettevano in forte dialogo il versante pedagogico e quello delle politiche per l'infanzia – spesso sottostimato nella formazione dei pratici – con quello delle prassi educative. Tale connessione ha contribuito a far maturare, all'interno del gruppo di lavoro, nuove consapevolezza rispetto al ruolo dei coordinatori pedagogici nel sostenere processi di advocacy a livello territoriale (Benedetti, 2021), accentuando la prospettiva del 'senso' dei propri interventi rispetto a quella del 'fine':

'I contenuti hanno migliorato non solo la mia conoscenza in materia 0-6 ma hanno implementato la capacità di avere una visione chiara della complessità del sistema educativo, [accrescendo la mia] capacità di leggere e comprendere con più attenzione la complessità dei vari livelli di governance' [CP_comRM]

'Da consulente pedagoga esterno, sia per i Nidi che seguo in concessione che in convenzione, sia per l'anno svolto nelle Scuole dell'Infanzia Statali è stato per me utile capire dove ci collochiamo noi pedagogisti in questo sistema integrato. Utile il confronto tra i partecipanti, che appartengono a istituzioni diverse, nella logica di percorsi di continuità integrati' [CP_PVI_provBO]

Infine, l'aver messo a disposizione dei corsisti una serie di strumenti metodologici utili a sostenerne la riflessività rispetto alle prassi educative quo-

tidianamente agite nei contesti in cui essi operano, ha permesso loro di progettare azioni innovative centrate sui bisogni e sulle potenzialità di cui ciascuna realtà era portatrice. Questo passaggio è risultato centrale e fondamentale proprio nella prospettiva del lavoro sul *sensu* delle azioni da intraprendere (Bertolini, 1999): al di là del raggiungimento di singoli obiettivi, si è recuperata un'intenzionalità co-costruita e condivisa che non solo permette di ricostruire attraverso processi ermeneutici la direzione politica ed educativa scelta e intrapresa ma anche di connettere le diverse azioni progettate alle letture e ai vissuti di tutti i soggetti coinvolti in tali progettazioni, come emerge da questi passaggi emersi durante i focus group:

Ho rafforzato alcuni pensieri ma ho avuto anche la possibilità di conoscere nuove esperienze alle quali ispirarmi e raccontare al mio dirigente e alle mie colleghe per effettuare dei piccoli cambiamenti, per promuovere la continuità come qualcosa di più duraturo ed elaborato anche se chiaramente ci vuole la collaborazione di tutti (soprattutto degli ordini scolastici successivi) [FS_IC_provFO]

Mi ha dato la possibilità di ampliare gli orizzonti, di conoscere realtà vicine culturalmente ma con visioni diverse di continuità che valorizzano il bambino e i suoi vissuti: penso di aver acquisito maggiori conoscenze pedagogiche per poter "guardare" con occhi nuovi il rapporto con i genitori per lavorare su una prospettiva maggiormente inclusiva. [CS_provMO]

Sul piano dei contenuti indicati nei *project work*, appare evidente che la scelta dei corsisti si sia indirizzata prevalentemente alla costruzione/ rafforzamento di reti inter-istituzionali, considerate lo strumento fondamentale e necessario per la costruzione del sistema integrato 0-6. La formazione congiunta degli operatori dell'infanzia (educatrici nido, insegnanti di scuola dell'infanzia, coordinatori pedagogici e figure strumentali) e il coinvolgimento delle famiglie risultano essere gli strumenti prioritari per raggiungere tali obiettivi, con la consapevolezza della necessità di un ulteriore supporto a monte da parte dei dirigenti scolastici e delle amministrazioni locali. Il lavoro dei gruppi inter-istituzionali così organizzati si concentra, nei *project work*, prevalentemente sui temi della continuità educativa in senso sia orizzontale, richiedendo sempre più il coinvolgimento e la partecipazione dei genitori, sia nella prospettiva della verticalità, a supporto di transizioni fra i diversi gradi educativi e scolastici graduali e a misura di bambino, che salvaguardino la leggibilità dei contesti e le dimensioni dell'accoglienza VS quelle dell'anticipazionismo e della scolarizzazione.

I risultati di questa esperienza ci portano a ribadire la centralità che percorsi di ricerca-formazione partecipativa (Balduzzi & Lazzari, 2018) come quello illustrato nel presente contributo, possono assumere nel promuovere

iniziative di sperimentazione a supporto dei processi di implementazione della riforma sul sistema integrato 0-6. Come dimostrato da diversi studi internazionali, la chiave del successo di iniziative di sperimentazione pedagogica capaci di generare innovazione sul piano educativo e sociale risiede proprio nel riuscire ad attivare – e rendere sostenibile nel lungo periodo – questa reciproca interdipendenza tra processi di riforma orientati dall’alto e processi trasformativi avviati dal basso (Sharmahd, 2020; Milotay, 2016). In tal senso ci auspichiamo che il percorso portato avanti dal nostro gruppo di ricerca all’interno del progetto InTrans nella Regione Emilia-Romagna possa fungere da apripista e dialogare in futuro con esperienze simili portate avanti in altre regioni del nostro paese¹².

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Balduzzi, L. & Lazzari, A. (2018). Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca con gli insegnanti. In Asquini, G. (a cura di). *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive*, (pp. 63-44). Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L., Falcinelli, F. & Picchio, M. (in stampa). *La partecipazione di educatori e insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L. (2021a). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell’infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L. (2021b). Il coordinamento pedagogico territoriale. In Cerini G. & Spinosi, M. (a cura di). *Le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, (pp. 103-112). Napoli: Tecnodid.
- Benedetti, S. (2021). Il coordinamento pedagogico nei servizi zerosei: ruolo, funzioni, competenze. In Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. *Per i prossimi 40 anni*, (pp. 65-69). Bergamo: Zeroseiup.
- Bondioli, A. & Savio D. (2018). *Educare l’infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carrocci.
- Catarsi, E. (a cura di) (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l’infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

¹² Vale la pena richiamare a questo proposito quanto riportato nello schema di delibera allegato all’*Intesa relativa al Piano di azione pluriennale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 anni per il quinquennio 2021-2025* (approvata in sede di Conferenza Unificata l’8 luglio 2020) in cui si prevede che regioni e le province autonome destinino una quota non inferiore al 5% dell’importo del contributo annuale statale per interventi di formazione, da realizzarsi anche con azioni integrate rivolte congiuntamente al personale docente e al personale educativo, e per l’istituzione e il funzionamento dei coordinamenti pedagogici territoriali: www.istruzione.it/sistema-integrato-06/piano-di-azione.html.

- Cerini, G. (2017). La cornice emozionale dello zero-sei. In Cerini G. & Spinosi M. (a cura di). *Una bussola per le deleghe*, (pp. 80-90). Napoli: Tecnodid.
- De Rossi, M. (2019). La formazione degli insegnanti in prospettiva europea. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, pp. 19-25.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Fonsen, E. & Oukainen, U. (2020). Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), pp. 213-222. Doi: 10.1007/s10643-019-00984-y.
- Erdas, E. F. (1991). *Didattica e formazione*. Roma: Armando Editore.
- European Commission (2020), *Education and Training 2020. Highlights from the ET2020 Working Groups 2016-2017*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/education-training-et2020-working-groups-2016-2017_en.pdf (ver. 30/03/2022).
- Fabbri, L. (1998). *Insegnanti allo specchio. Teorie e pratiche della programmazione*. Roma: Armando Editore.
- Fabbri, L. (2018). L'approccio trasformativo e trans-disciplinare alla ricerca educativa. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, pp. 84-87.
- Fabbri, L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, pp. 149-154.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2019). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 163, pp. 53-65. doi: 10.1002/ace.20341.
- Gariboldi, A., Maffeo, R., Pelloni, A. (2013) (a cura di). *Sostenere, connettere promuovere: il coordinamento pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Legge 6 dicembre 1971, n. 1044, *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*. GU Serie Generale n. 316 del 15-12-1971.
- Maviglia, M. (2021) Le sfide della continuità: in Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. *Per i prossimi 40 anni* (pp. 57-59). Bergamo: Zeroseiup.
- Magrini, J., Traquandi, S. (2018) (a cura di). *Verso la costruzione del sistema del sistema integrato 0-6. La formazione in servizio del personale educativo e docente*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Manini, M. (2005). *I centri per bambini e genitori come istituzioni competenti*. In M. Manini, V. Gherardi, L. Balduzzi, *Gioco, Bambini, Genitori*. Roma: Carocci, pp. 119-137.

- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Milotay, N. (2012). Il gruppo di lavoro tematico della Commissione Europea sull'educazione e la cura della prima infanzia. *Bambini in Europa*, 2.
- Musatti, T., Mayer, S., Braga M.P. (2003). La gestione comunale e il coordinamento dei servizi in Italia. In T. Musatti, S. Mayer (a cura di). *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 17-66.
- Perla, L. (2019). Un'idea di sviluppo professionale. In Perla L. & Martini B. (a cura di), *Professione Insegnante. Idee e modelli di formazione*, (pp. 30-48). Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2020). Il modello DidaSco per lo sviluppo professionale dell'insegnante in servizio. In Tempesta I. (a cura di), *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola* (pp. 89-97). Atti del Convegno GEO-Giovani Educazione Orientamento Università del Salento. Edizioni Università del Salento.
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 38-67. doi: 10.15160/2038-1034/2325.
- Rivoltella, P. C. (a cura di) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Nuova Edizione. Brescia: Editrice La Scuola.
- Romano, A. & Bosco N. (2022). *Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti*. Educational Reflective Practices, 1, doi: 10.3280/erp1-2022oa13734.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sharmahd, N. (2020). Il coordinamento pedagogico in un sistema competente capace di inclusione: voci dal panorama europeo. *Rivista Zeroseiup*, 1, pp. 7-8.
- Stancarone, M.T. (2021). Le condizioni per realizzare il progetto 0-6'. In G. Cerini & M. Spinosi (a cura di), *Le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (pp. 77-83). Napoli: Tecnodid.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Editrice Scholé.
- Taylor, E. (2009). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow, E. Taylor, & Associates (a cura di.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, (pp. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Terzi, N. (2021). A proposito del valore istituzionale della formazione in servizio. In Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. *Per i prossimi 40 anni*. Bergamo: Zeroseiup, pp. 40-42.

- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- William, R., Grundnoff, L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice* (p. 281-291), 12(3), June.